

Lundgreen, Peter

Schule im 20. Jahrhundert. Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim : Beltz 2000, S. 140-165. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 42)



Quellenangabe/ Reference:

Lundgreen, Peter: Schule im 20. Jahrhundert. Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim : Beltz 2000, S. 140-165 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-84468 - DOI: 10.25656/01:8446

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-84468>

<https://doi.org/10.25656/01:8446>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik
42. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

42. Beiheft

Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert

Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion
im historischen Kontext

Herausgegeben von

Dietrich Benner und Heinz-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2000 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Media Partner GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41143

Inhaltsverzeichnis

DIETRICH BENNER/HEINZ-ELMAR TENORTH	
Bildungsprozesse, Erziehungsverhältnisse und ihre Reflexion im 20. Jahrhundert. Einführung in den Band	7

Teil I
Erziehung und Bildung im Lebenslauf

YVONNE SCHÜTZE	
Konstanz und Wandel – Zur Geschichte der Familie im 20. Jahrhundert . .	16

JÜRGEN ZINNECKER	
Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien.	
Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert . .	36

RUDOLF TIPPELT	
Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter.	
Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen.	69

Teil II
Internationale und politische Aspekte

BERND ZYMEK	
Regionalität und Internationalität, Mobilisierung und Egalisierung	92

ACHIM LESCHINSKY	
Schule in der Diktatur. Die Umformung der Schule im Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus	116

Teil III
Institutionen der Generationenordnung

PETER LUNDGREEN	
Schule im 20. Jahrhundert. Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung	140

JÜRGEN OELKERS

Anmerkungen zur Reflexion von „Unterricht“ in der
deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts. 166

MICHA BRUMLIK

Soziale Arbeit. Funktionale Erfordernisse, ideologische
Selbstmißverständnisse und vergessene Traditionen 186

ADOLF KELL

Beruf und Bildung. Entwicklungstendenzen und Perspektiven. 212

Teil IV

Reflexion und Forschung in der Erziehungswissenschaft

DIETRICH BENNER/FRIEDHELM BRÜGGEN

Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert.
Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten 240

HEINZ-ELMAR TENORTH

Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert
und ihre Methoden. 264

Schule im 20. Jahrhundert

Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung

1. Verschulung

Die Sozialgeschichte von Schulen und Hochschulen läßt sich als langfristige „Verschulung“ der biographischen Zeitspanne vor Eintritt in das Berufsleben beschreiben. Im 19. Jahrhundert konzentrierte sich dieser Prozeß auf die vollständige Erfassung der 6- bis 14jährigen Altersjahrgänge durch die Volksschule; höhere Schulen wurden, wie bekannt, nur von einer sehr kleinen Minderheit der (männlichen) 9- bis 18jährigen besucht, und nur für diese Jugendlichen gab es anschließend die Möglichkeit, eine berufsbezogene Ausbildung an Universitäten, Fachschulen und Hochschulen zu durchlaufen. Diese Art der Berufsvorbereitung durch den Besuch von „Vollzeitschulen“ erstreckte sich (fast) nur auf die „höheren“ Berufe und setzte eine „höhere“ Allgemeinbildung voraus. (Die wichtigste Ausnahme von dieser Regel waren die Lehrerseminare, die den Volksschülern offenstanden.) Die übergroße Mehrheit eines Altersjahrgangs, um 1900 etwa 90%, lernte – nach Abgang von der Volksschule – am Arbeitsplatz, sei es im Modell der Meisterlehre, sei es durch die Arbeit selbst, als angelernter oder ungelernter Arbeiter. Die (freiwillige) Berufsschule ergänzte als „Teilzeitschule“ die betrieblich dominierte Berufsausbildung.

Im 20. Jahrhundert hat sich „Verschulung“ fortgesetzt und dabei völlig neue Dimensionen erreicht: Die berufsbezogene Ausbildung an Vollzeitschulen nach Abschluß der Allgemeinbildung erstreckt sich auf immer größere Teile der Berufswelt, aber auch der Jugendlichen, die als Berufsanfänger in diese Welt streben. Oft beschreibt man diese Prozesse mit Begriffen wie „Akademisierung“, „Verwissenschaftlichung“ oder „Professionalisierung“. Im gleichen Kontext stehen die massiven Verschiebungen *innerhalb* des allgemeinbildenden Schulwesens: die andauernde Expansion der höheren (und mittleren) Schulen auf Kosten der Volksschule; und die überproportionale Expansion der weiblichen Bildungsbeteiligung, die erfolgreiche Aufholjagd der Mädchen und Frauen.

„Verschulung“ also! Im folgenden soll dieser Prozeß für das 20. Jahrhundert auf zwei Beschreibungsebenen nachgezeichnet werden. Für die Angebotsseite von „Verschulung“ ist die *Institutionengeschichte* in den Blick zu nehmen: Die Erweiterung des Spektrums alternativer Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen sowie die Relation zwischen den beiden Teilsystemen der allgemeinen sowie der berufsbezogenen Bildung/Ausbildung. „Differenzierung“ ist der zentrale Beschreibungsbegriff für diesen institutionellen Wandel. Für die Nachfrageseite von „Verschulung“ steht die *Bildungsbeteiligung*, die Nutzung des jeweiligen institutionellen Angebots durch die Schulbevölkerung: die Bildungsexpansion, also die Veränderungen im Niveau der Bildungsbeteiligung,

und die differentielle Teilhabe an dieser expansiven Nachfrage, also die ungleiche Chancenverteilung. Angebot und Nachfrage auf dem Bildungsmarkt sind schließlich im Zusammenhang zu betrachten: Zu fragen ist, ob und wie einzelne Entwicklungen miteinander in Beziehung stehen; welche Dynamik aus dem Zusammenspiel von relativer Autonomie und wechselseitiger Abhängigkeit resultiert.¹

2. Institutionelle Differenzierung

Schon für das 19. Jahrhundert lassen sich die einzelnen Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen als Teile eines Systems analysieren. Die institutionellen Differenzen markieren Grenzziehungen in horizontaler oder vertikaler Perspektive, stiften funktionale oder hierarchische Beziehungen der Teile zueinander. Mit dieser Begrifflichkeit kann man erwartungsgemäß auch die Institutionengeschichte des 20. Jahrhunderts beschreiben und dabei vier Typen der Differenzierung unterscheiden (vgl. CLARK 1978):

- funktionale Differenzierung *zwischen* Institutionen (z.B. die verschiedenen, aber „gleichberechtigten“ Gymnasialtypen seit 1900; oder die verschiedenen Hochschulen für Landwirtschaft, Forstwesen, Veterinärmedizin usw.);
- funktionale Differenzierung *innerhalb* von Institutionen (z.B. die verschiedenen Fachbereiche an den Universitäten);
- hierarchische Differenzierung *innerhalb* von Institutionen (z.B. die verschiedenen Abschlüsse an integrierten Gesamtschulen oder Gesamthochschulen);
- hierarchische Differenzierung *zwischen* Institutionen (z.B. die verschiedenen Gymnasialtypen vor ihrer Gleichberechtigung seit 1900; oder die verschiedenen Fachschulen, Fachhochschulen und Hochschulen, deren Absolventen im gleichen Arbeitsmarktsegment, z.B. der Metallbranche, Beschäftigung finden).

In historischer Langzeitperspektive überlagern sich funktionale Differenzierung (als Ausdruck zunehmender Arbeitsteilung und Spezialisierung) sowie die bildungshierarchische Prägung des Zugangs zu Berufen und Teilarbeitsmärkten (als Ausdruck zunehmender Verschulung der Berufsvorbereitung). Diese – externe, weil mit Bezug auf die Berufs- und Arbeitswelt gedachte – Dynamik gewinnt an Schwungkraft durch die Eigendynamik des Bildungssystems, faßbar an den Sogwirkungen jeder hierarchischen Konstruktion: Anpassungsdruck nach oben, Akademisierung – bis hin zum Verlust an funktionaler Differenz. Im folgenden soll versucht werden, 100 Jahre institutionelle Diffe-

1 Angebot und Nachfrage, institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung – diese Leitperspektiven sind gänzlich ungeeignet, wenn man den 40 Jahren Schulgeschichte der DDR gerecht werden wollte. Im Kontext der vorliegenden Abhandlung ließe sich nur der scharfe Kontrast betonen: institutionelle Einheitlichkeit statt Differenzierung; Primat des zehnjährigen Besuchs der POS durch den gesamten Geburtsjahrgang, dagegen (seit 1971) die am ökonomischen Bedarf orientierte Kontingentierung des Zugangs zur Hochschulreife sowie zum Studium (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, bes. die instruktiven Tabellen S. 213f.).

renzierung von Allgemeinbildung und Berufsausbildung mit dem vorgestellten begrifflichen Instrumentarium für die wichtigsten Veränderungen zu beleuchten.

2.1 Allgemeinbildung

Die institutionelle Form für die schulgebundene Organisation von Allgemeinbildung ist in Deutschland die *Gliedrigkeit des Schulsystems*. Heute haben wir ein viergliedriges Schulsystem, in dem Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule um die Abgänger aus der Grundschule konkurrieren.² Die seit den 1970er Jahren gegründeten Gesamtschulen haben das (kritisierte) dreigliedrige Schulsystem nicht abgelöst, sondern typologisch erweitert. Von einem dreigliedrigen Schulsystem kann man entgegen anderslautenden Vorstellungen erst seit 1927/31 sprechen, als die damaligen Mittelschulen die Berechtigung erhielten, die „mittlere Reife“ zu verleihen. Bis dahin sollte man von einem zweigliedrigen Schulsystem sprechen, von dem scharfen Gegensatz zwischen „niederen“ und „höheren“ Schulen; ja man kann noch weitergehen und argumentieren, daß diese beiden Schulwelten institutionell zwei grundständige Säulen darstellten, die erst durch die Einführung der Grundschule (1920) zu einem „System“ verbunden wurden. (Freilich kamen schon vor 1920 mehr Sextaner von den Volksschulen als von den gymnasialen Vorschulen.)

Die Gliedrigkeit des deutschen (allgemeinbildenden) Schulsystems ist ein klarer Ausdruck funktionaler und hierarchischer Differenzierung. In historischer Perspektive sind die funktionalen Gesichtspunkte eher zurückgetreten gegenüber den hierarchischen, die sich in den Berechtigungen (Abitur, Fachhochschulreife, Realschulabschluß) fassen lassen, auch in der Einschätzung, daß die gleichen Berechtigungen in ihrer Wertigkeit differieren, je nachdem, wo sie erworben werden. Funktionale Differenzierung steht zur Debatte, wenn, wie jahrzehntelang der Fall, begabungstypologische und berufssoziologische Begründungen bemüht werden für die Verteilung der Grundschüler auf unterschiedliche „weiterführende“ Schultypen. Argumentationsmuster dieser Art sind (fast) nicht mehr anzutreffen; heute dominieren Rücksicht auf den „Elternwillen“, Formen der „Leistungsauslese“ sowie Möglichkeiten der „Förderung“ die Diskussion und den Bildungsmarkt.

Betrachten wir – aus historischer Vogelperspektive – die einzelnen Segmente des viergliedrigen Schulsystems! Am stabilsten erscheint die lange Geschichte des *Gymnasiums*, vielleicht nicht von ungefähr, weil wir hier die Referenzgröße haben, zu der sich Veränderungen in den anderen Segmenten verhalten. Für das Gymnasium kann man im Grunde eine lange Linie ziehen von 1812/37 (mit der Kanonisierung des altsprachlichen Gymnasiums) über 1900 (mit der Gleichberechtigung von drei Gymnasialtypen) bis 1972. Erst die

2 Diese typologische Aussage, die man noch mit Verweis auf die Sonderschule erweitern könnte, bedarf der Spezifizierung nach Bundesländern. So gibt es keine oder kaum Gesamtschulen in Bayern und Baden-Württemberg, aber auch nur wenige in Rheinland-Pfalz und Niedersachsen; in einigen neuen Bundesländern (Brandenburg, Sachsen, Thüringen) gibt es keine Hauptschulen, auch nicht mehr im Saarland (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 217, 436).

Oberstufenreform seit diesem Jahr ersetzt das Prinzip fester Schultypen und eines verbindlichen Kanons (in einem pluralistischen Spektrum) durch das Prinzip der individuellen Entscheidung darüber, welches Menü aus Grund- und Leistungskursen zusammengestellt wird. Dieser Paradigmawechsel liegt nahe, wenn man „Wissenschaftsorientierung“ zum Leitbegriff wählt und die Schule für Unterrichtsgegenstände aus „allen Wissenschaften“ (1972) öffnet. Für die lange Zeit vor 1972 sind die bedeutsamsten Veränderungen der Gymnasialgeschichte darin zu suchen, daß seit 1908 ein analoges System fester Schultypen für die „höhere“ (= berechnete) Bildung von Mädchen aufgebaut wurde, daß dieser institutionelle Parallelismus seit den 1970er Jahren – ohne einen bildungspolitischen Beschluß! – faktisch (fast) verschwunden ist zugunsten koedukativer Gymnasien.

Die Geschichte von *Realschule* und *Hauptschule* läßt sich, in dieser Reihenfolge, als Einpassung in die hierarchische Konstruktion des dreigliedrigen Schulsystems schreiben mit der Tendenz einer Verringerung der Abstände zum Gymnasium. Die *Realschule* des 20. Jahrhunderts, erst 1964 amtlich so bezeichnet, heißt seit dem 19. Jahrhundert Mittelschule, ist seit 1910 eine neunjährige grundständige Schule mit einer Fremdsprache, führt nach Einführung der Grundschule (1920) mit 6 Klassen erstmalig, gemessen in Schuljahren, bis zum Ende der Sekundarstufe I (wie wir heute sagen), also der 10. Klasse. Es ist diese Schule, die seit 1927/31 die „mittlere Reife“ als Berechtigung verleihen darf, zunächst bewußt unterschieden von der „Obersekundareife“ beim Abgang nach der 10. Klasse eines Gymnasiums. Diese Differenz verschwindet 1938/39; gleichzeitig werden die sechsklassigen Realschulen (= Gymnasien ohne Oberstufe) abgebaut. Fortan gibt es (bis heute) die Möglichkeit, die „mittlere Reife“ (Fachschulreife) mit einer oder mit zwei (drei) Fremdsprachen zu erwerben. Hierarchische Differenzen sind kleiner geworden, ja (fast) verschwunden, wenn man an die Übergangsmöglichkeiten denkt, die inzwischen, spätestens seit 1964, geschaffen wurden, damit Absolventen der Realschule auch die gymnasiale Oberstufe besuchen können, Möglichkeiten, von denen allerdings relativ selten Gebrauch gemacht wird (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 462).

Analoge Elemente dieser schulgeschichtlichen Erfolgsstory lassen sich auch für die *Hauptschule* benennen, aber der Ausgang ist hier (noch) offen! Nach der Einführung der vierjährigen Grundschule (1920) bleibt die Volksschuloberstufe vierklassig; ein 9. Schuljahr ist seit 1956 fakultativ, seit 1964 obligatorisch für die in diesem Jahr in „Hauptschule“ umgetaufte Schule. Eine Fremdsprache ist gleichfalls seit 1956 fakultativ, seit 1964 obligatorisch im Lehrplan. Schließlich gibt es seit 1964 ein fakultatives 10. Schuljahr, das inzwischen in einzelnen Ländern obligatorisch ist. Was bedeutet dies alles für die – in einem hierarchischen System zentrale – Berechtigungsfrage? Am Ende der Jahrgangsstufe 9 liegt der erste allgemeinbildende Schulabschluß, in den meisten Ländern als „Hauptschulabschluß“ bezeichnet. Bei besonderen Leistungen kann nach neun Jahren der „Qualifizierende Hauptschulabschluß“ erworben werden. Beide Abschlüsse berechtigen noch nicht zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe. Wie sieht es nach zehn Hauptschuljahren aus? Hier gehen die einzelnen Länder unterschiedliche Wege – oft in Kombination mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung – zur Fachoberschulreife oder zum Realschulab-

schluß. Von der Möglichkeit, nach der 10. Jahrgangsstufe direkt den Realschulabschluß an einer Hauptschule zu erwerben, machen etwa 15% der entlassenen Hauptschüler Gebrauch (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 446ff.; FÜHR 1997, S. 118ff.).³

Die Tendenz, den hierarchischen Abstand zwischen Hauptschule und Realschule zu verkleinern, ja fast verschwinden zu lassen, ist unverkennbar. Dennoch spricht man hier nicht von einer Erfolgsstory, sondern – mit Verweis auf die schulstatistische Entwicklung – von Bedeutungsverlust. Eine naheliegende Konsequenz haben einige Länder gezogen: die Vereinigung von Haupt- und Realschule. In anderen Ländern haben die seit 1970 gegründeten *Gesamtschulen*, nachdem weitergehende Hoffnungen und Ansprüche sich nicht erfüllt haben, diese Funktion übernommen, im wesentlichen also die Hauptschule ersetzt, sehr viel weniger auch die Realschule. Bei aller internen Differenzierung bleiben allerdings auch Gesamtschulen in erster Linie an der Förderung ihrer Schüler bis zur Erlangung „höherwertiger“ Abschlüsse orientiert. Diese Anpassung an die Dominanz hierarchischer Gesichtspunkte, mit Begriffen wie „Durchlässigkeit“ und „Chancengleichheit“ verbunden, drängt die funktionale Differenzierung in den Hintergrund. Sie wird aber immer wieder diskutiert, wenn die besonderen Probleme der Hauptschule zur Debatte stehen und man sich fragen muß, wie man mit der Schulunlust einer gewichtigen Minderheit unter den Hauptschülern denn umgehen könne.

2.2 Berufsbezogene Ausbildung

Die schulgebundene Berufsausbildung beginnt „von oben“, und die säkulare Verdrängung des Lernens am Arbeitsplatz, der traditionellen „shop culture“, durch die moderne „school culture“ (vgl. CALVERT 1967) ist ein langsamer Prozeß. Für die Institutionengeschichte der beruflichen Bildung (an Vollzeitschulen) gibt es analog zur Rolle des Gymnasiums für die Allgemeinbildung eine Referenzgröße: die *Universität*. Diese altehrwürdige Institution bildet, berufssoziologisch gesehen, im 19. Jahrhundert fast ausschließlich höhere Beamte für den Staats- und Kirchendienst aus (Pfarrer, Richter, Regierungsräte, Studienräte), ferner die (lange Zeit beamtenähnlich regulierten) Ärzte und Rechtsanwälte, die erst um 1870 „freie“ Berufe wurden. Die funktionale Differenzierung innerhalb der Universität setzt sich nach außen fort in den Landwirtschaftlichen, Forstwirtschaftlichen und Tierärztlichen Hochschulen, den Bau- und Bergakademien, den Philosophisch-Theologischen Hochschulen – erneut mit eindeutiger Dominanz des öffentlichen Dienstes als Arbeitsmarkt für die Absolventen.

Für den privatwirtschaftlichen Sektor spielen Universitäten nur in einem einzigen Fall eine nennenswerte Rolle, bei der Ausbildung von Chemikern (mit der Promotionsmöglichkeit an der Philosophischen Fakultät). Wichtiger werden die Technischen Hochschulen. Sie sind, wie bekannt, institutionenge-

3 Zum „Schulformwechsel“ (als Maß für horizontale Durchlässigkeit) vgl. G. BELLENBERG/K. KLEMM 1998, S. 586ff.; zur Entkoppelung des traditionell engen Zusammenhangs zwischen Schulformen und Schulabschlüssen vgl. O. KÖLLER u. a. 1999, S. 386ff., 391 ff.

schichtlich das Ergebnis einer sukzessiven Akademisierung: Fachschulen der 1820er Jahre (Polytechnische Schulen, Höhere Gewerbeschulen) werden um 1870/80 zu Hochschulen; diese Technischen Hochschulen (in Berlin vereinigt mit der bis dahin selbständigen Bauakademie) werden zu Wissenschaftlichen Hochschulen mit der Verleihung des Promotionsrechts (1899); sie bilden Bauingenieure und Architekten, Maschinenbauingenieure und Elektrotechniker, Chemiker und Hüttentechniker aus. Diese große Ausweitung funktionaler Differenzierung auf der Ebene akademischer Berufsausbildung bei gleichzeitiger Verringerung der hierarchischen Abstände findet eine bemerkenswerte institutionengeschichtliche Begleitung auf der Ebene nicht-akademischer Fachschulen: Die Gewerbeschulen der 1820er Jahre fallen 1878 den Akademisierungsprozessen auf der höheren Ebene zum Opfer; um weiterhin auf den Besuch einer Technischen Hochschule vorbereiten zu können, werden sie zu allgemeinbildenden Oberrealschulen, geben ihre zweite Rolle, die einer mittleren Fachschule, auf. Die damit entstandene „Lücke“ in dem hierarchisch gestuften System technischer Berufsausbildung besetzen um 1890 die neu gegründeten Maschinenbauschulen.

Soviel zum Erbe des 19. Jahrhunderts. Im 20. Jahrhundert setzt sich die Verschulung der Berufsausbildung, wie könnte es anders sein, fort. Dabei zeigen sich, institutionengeschichtlich gesehen, auffallende Kontinuitäten der Differenzierung, aber auch Prozesse der Entdifferenzierung. Die Neugründung von Handelshochschulen (seit 1898) sowie von Pädagogischen Akademien (seit 1926) erweitert zunächst das Spektrum funktionaler Differenzierung *zwischen* den Hochschulen. Die gegenläufige Tendenz setzt in den 1920er Jahren ein: Bisher selbständige Hochschulen werden als neue Fakultäten/Fächer in die beiden wichtigsten Hochschultypen integriert, in die Universität (Betriebswirtschaft, Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Tiermedizin) und in die Technische Hochschule (Bergbau). Diese Integration bedeutet zugleich Akademisierung (Promotionsrecht), also Abbau hierarchischer Differenzen zugunsten breiter funktionaler Differenzierung *innerhalb* der beiden großen wissenschaftlichen Hochschultypen. Symbolischer Ausdruck dieser Entwicklung ist die entschiedene Vermehrung (Spezialisierung) der akademischen Diplome für Absolventen, deren Arbeitsmarkt nunmehr zunehmend auch im privaten Sektor liegt: Neben die Diplom-Ingenieure (1899) treten seit den 1920er Jahren die Diplom-Chemiker, -Physiker, -Mathematiker, -Volkswirte, -Kaufleute, dann Diplom-Psychologen, schließlich, seit den 1960er Jahren, Diplom-Soziologen, -Pädagogen, -Politologen, -Biologen u.ä. Den Schlußpunkt zugunsten interner Differenzierung eines einzigen Hochschultyps, der sogenannten „Wissenschaftlichen Hochschule“, setzen die Integration der Pädagogischen Hochschule in die Universität (1980) sowie die Umbenennung der Technischen Hochschulen in Universitäten (von Ausnahmen hier abgesehen).

Die Rede von „wissenschaftlichen Hochschulen“, obwohl älteren Datums, hat ihre eigentliche Bedeutung erst um 1970 gewonnen, in der Geburtsstunde der *Fachhochschulen*. Sie sind institutionell im wesentlichen das Ergebnis der sukzessiven Akademisierung jener Maschinenbauschulen, die um 1890 eine entstandene Lücke im System technischer Fachschulen besetzt hatten (vgl. LUNDGREEN 1994, S. 35 ff.). Als „technische Mittelschule“ zwischen Hochschule und praktischer (betrieblicher) Ausbildung geschaffen, entwickelt sich daraus

schnell eine „höhere Maschinenbauschule“, die in den Sog der internen Dynamik des Bildungssystems gerät: Akademisierung und Differenzierung, Anhebung von Ausbildungszeit und -niveau sowie Erweiterung und Spezialisierung der Ausbildungsgegenstände. Die Studiendauer steigt von vier Semestern (1890) auf fünf (1910) und sechs (1954); das Ausbildungsniveau schreibt seit 1933 höhere Mathematik verbindlich vor; die Vorbildungsvoraussetzung bleibt dennoch alternativ: mittlere Reife oder Volksschule plus abgeschlossene Lehre. Seit 1931 als höhere technische Lehranstalt (HTL) bezeichnet, seit 1938 als Ingenieurschule, erhält diese Fachschule 1964 das Recht, zum „Ingenieur“ zu graduieren (Ing. grad.). Vier Jahre später, im Kontext parteiübergreifender Reformeuphorie, aber auch der zeitgeschichtlichen Ereignisse des Jahres 1968, fiel die vielleicht bedeutsamste bildungspolitische Entscheidung der (west-)deutschen Nachkriegsgeschichte: die Umwandlung der Ingenieurschulen in Fachhochschulen mit analogen Schritten für andere Fachrichtungen. Als ein vergleichbares Beispiel wäre allenfalls die Ersetzung der alten Lehrerseminare durch die Pädagogischen Akademien heranzuziehen.

Die neue Fachhochschule ist erstens eine Hochschule mit akademischer Verfassung, also auch mit Lehr- und Lernfreiheit; ihre Aufgaben bestehen in praxisbezogener Lehre auf wissenschaftlicher Grundlage sowie in anwendungsbezogener Forschung und Entwicklung. Der hierarchische Abstand zu den Wissenschaftlichen Hochschulen ist zweitens sehr klein geworden. Die Vorbildungsvoraussetzung ist die neu geschaffene Fachhochschulreife nach zwölf Schuljahren, also zwei Jahre mehr als die alte mittlere Reife, ein Jahr weniger als bis zum Abitur. Um der alten Klientel der Ingenieurschule, die „nur“ Hauptschulabschluß und abgeschlossene Lehre vorzuweisen hatte, einen Zugang zur Fachhochschule zu ermöglichen, wurden seit 1970 zweijährige Fachoberschulen (und dreijährige Fachgymnasien) eingerichtet. Die wechselnde Bezeichnung des von Fachhochschulen zu vergebenden Titels vom Ing. grad. über den Dipl.-Ing. (FH) zum Dipl.-Ing. macht die Angleichung an die universitären Maßstäbe vollends deutlich. Dem entspricht drittens die stürmische interne funktionale Differenzierung nach Fachbereichen und spezialisierten Fächern. Viertens ist schließlich darauf zu verweisen, daß die neuerlich entstandene Lücke im hierarchischen System der technischen Fachbildung durch die Technikerschulen geschlossen wurde, Schulen, die sich aus berufsbegleitenden Abendlehrgängen zu Vollzeitschulen entwickelt haben, seit den 1950er Jahren einen Gründungs-Boom erlebten und seit 1973 Lehrgänge von vier Semestern vorschreiben – das Modell der alten niederen Maschinenbauschule (ohne mittlere Reife als Voraussetzung).

In der Summe laufen die hier referierten Beobachtungen zum institutionellen Wandel der berufsbezogenen Ausbildung darauf hinaus, daß erstens die hierarchische Konstruktion mehrfach unterlaufen wird durch Akademisierungsprozesse; daß zweitens die funktionale Differenzierung sich vornehmlich innerhalb weniger Hochschultypen, also auf der akademischen Ebene, vollzieht. Dem korrespondiert natürlich der institutionelle Wandel des allgemeinbildenden Systems, vor allem die hier sich abspielende dramatische Verschiebung zugunsten hoher Quoten eines Altersjahrgangs auf Gymnasien und Realschulen.

3. *Expansive Bildungsbeteiligung*

Der tiefgreifende institutionelle Wandel des Bildungssystems im Verlauf des 20. Jahrhunderts geht einher mit einer langfristigen Bildungsexpansion, zunächst nach 1918, vor allem aber seit den späten 1950er Jahren. Dieser säkulare Prozeß, in vielen Ländern der westlichen Welt zu beobachten, wird immer wieder auf zwei (vordergründige) Ursachen zurückgeführt: die gestiegenen „Anforderungen“ der Arbeitsmärkte an qualifizierte Arbeitskräfte und die gestiegene Bedeutung von Bildungsmerkmalen für die Verteilung von Lebenschancen. Normativ gewendet, in kritischer Diagnose vorgegeblicher Defizite, stehen zwei Bücher für diese Denktraditionen: G. PICHT, „Die deutsche Bildungskatastrophe“ (1964), und R. DAHRENDORF, „Bildung ist Bürgerrecht“ (1965). Im folgenden soll nicht die Erklärungskraft, die diesen Sichtweisen innewohnt, zur Debatte gestellt werden; die Unterschiede zwischen ihnen sind indessen einschlägig für zwei vieldiskutierte Dimensionen einer expansiven Bildungsbeteiligung. Gestiegene „Anforderungen“ stehen für den *Bedarf*, und die Leitfrage zielt hier auf die Niveaueffekte der Bildungsexpansion, also z.B. die Abiturientenquoten. „Akademisierung“ meint in dieser Sicht die Qualifikationsstruktur der Arbeitsplätze ebenso wie diejenige der Berufsanfänger – zwei Seiten einer Medaille! Expansive Bildungsbeteiligung steht zugleich für die *Nachfrage*, für die differentielle Nutzung der Bildungsmöglichkeiten; und die Leitfrage zielt dann auf die Verteilungseffekte der Bildungsexpansion, also z.B. nach Geschlechts- oder Schichtzugehörigkeit. Die Kurzformeln, die sich für diese beiden Fragerichtungen eingebürgert haben, heißen „Bildungsexpansion“ und „Chancengleichheit“.

3.1 *Niveaueffekte*

Bildungsexpansion im drei-, dann viergliedrigen deutschen Schulsystem beschreibt man üblicherweise, indem man die Verteilung der Schüler und Schülerinnen beim Übergang von der Grundschule auf die „weiterführenden“ Schulen betrachtet, etwa anhand der Alterskohorte der 13jährigen (Tab. 1). Der zentrale Befund ist allseits bekannt: die große Umverteilung weg von der Volksschule/Hauptschule hin zum Gymnasium und, in dieser Reihenfolge, zur Mittelschule/Realschule. Gemessen an den jüngsten Übergangsquoten auf Gymnasien und Realschulen, spielen Gesamtschulen nur eine höchst untergeordnete Rolle. Dies ist eine Abstimmung mit den Füßen, getragen vom Diktat des Elternwillens auf dem Bildungsmarkt, und sie erscheint wenig beeinflussbar durch bildungspolitische Aktionen oder Reaktionen. Von der Hauptschule als „Restschule“ zu reden ist allerdings – auch in statistischer Hinsicht – deplaziert, selbst dann, wenn man den nationalen Durchschnittswert regional differenziert. Bemerkenswert ist dagegen, daß Mädchen die Hauptschule seit den letzten 25 Jahren noch stärker meiden, in ihrer Realschulquote traditionell über der männlichen liegen, mit ihrer Gymnasialquote die Jungen etwa seit 1975 überholen.

Eine verfeinerte Betrachtung der Konkurrenz um die Grundschüler fördert den keineswegs überraschenden Befund zutage, daß – auf der Ebene hinrei-

Tabelle 1: Relativer Schulbesuch in Preußen (1900–1937) und in der Bundesrepublik Deutschland (1952–1998, alte Länder)

Jahr	relativer Schulbesuch (in %)													
	13jährige							18jährige						
	Volksschulen/ Hauptschulen/ Orientierungsstufen		Mittelschulen/ Realschulen		Höhere Schulen/ Gymnasien		Gesamtschulen	Höhere Schulen/ Gymnasien		Gesamtschulen	Gesamtschulen		m	w
	m	w	m	w	m	w		m	w		m	w		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
1900					6,1				1,9					
1905					7,1				1,9					
1910					7,5				2,3					
1913					7,4				2,8	0,6				
1921					9,1	6			2,6	0,7				
1926			5	6	12,3	8			3,3	0,3				
1931			4	5	15,4	8			6,0	1,4				
1937			5	5	10,0	6			7,7	0,9				
1952	76,4	79,3	5,3	6,1	12,9	10,1			6,5	3,2				
1955	70,6	73,5	7,1	8,1	16,6	13,2			7,2	3,8				
1960	70,2	73,2	8,6	10,7	17,1	12,8			10,4	6,2				
1965	64,5	67,4	12,4	14,6	17,7	13,8			11,0	6,9				
1970	55,1	55,6	16,4	20,6	21,8	18,9			12,6	8,7				
1975	47,8	44,1	18,3	23,8	23,5	23,9			16,2	14,1	0,2		0,2	
1980	41,9	36,3	22,7	28,3	25,6	27,9			17,9	18,3	0,5		0,5	
1985	39,8	33,9	23,6	28,8	26,1	29,0			20,5	21,5	0,7		0,7	
1990	36,3	29,7	24,0	27,8	29,4	32,2			21,1	23,5	1,3		1,2	
1995	33,7	26,3	24,5	27,5	28,2	33,2			22,1	26,1	2,2		2,4	
1998	32,3	25,0	25,6	28,0	27,9	33,0			21,6	26,5	2,6		2,9	

Quelle: 1900–1937 a) Sp. 4, 5, 7: LUNDGREEN 1981, S. 112.

Sp. 6, 10: MÜLLER/ZYMEK 1987, S. 170

Sp. 11: TITZE 1987, S. 173 (Abiturientinnen) und Daten zur Bevölkerung nach Altersjahrgängen, QUAKRI-Projekt (Göttingen).

1952–1998 b) Fortgeschriebene Daten zum relativen Schulbesuch, zur Verfügung gestellt von Dr. Helmut Köhler (Berlin). Vgl. KÖHLER 1978 und KÖHLER 1990.

chend großer Städte – ein doppelter Prozeß der Abschöpfung leistungsstarker Schüler („Creaming“) über die Wohnquartiere hinweg unter Inkaufnahme längerer Schulwege stattfindet: hin zu den selektiven Gymnasien und Realschulen; dann hin zu den Gesamtschulen im Vergleich zu den Hauptschulen (vgl. TILLMANN 1987, S. 80ff.). Die Kehrseite dieser Verteilung, die natürlich nicht „nur“ Leistungsunterschiede spiegelt, sondern auch Bildungsaspirationen von Eltern aus unterschiedlichen Schichten, ist darin zu sehen, daß die Durchlässigkeit zwischen den Schultypen des viergliedrigen Schulsystems zwar – nach Ländern unterschiedlich weitgehend – gegeben ist, daß aber nur verschwindend geringfügig davon Gebrauch gemacht wird. Selbst Absteiger, etwa am Ende der Orientierungsstufe, bilden nur eine winzige Minderheit (vgl. MAUTHE/RÖSNER 1998, S. 87ff., 102ff.).

Bildungsexpansion, hier zunächst als Umschichtung von Schüleranteilen in die Gymnasien und Realschulen betrachtet, hat in Deutschland stattgefunden – aber trotz oder wegen des gegliederten Schulsystems? Wer „trotz“ sagt, unterstellt, daß Gesamtschulen als alleinige Sekundarschulen, so sie denn hätten durchgesetzt werden können, eine noch größere Bildungsexpansion ermöglicht hätten. Wer „wegen“ sagt, bezweifelt dies mit dem Verweis darauf, daß „Konkurrenz“ und „Markt“ als treibende Kräfte gerade Differenzen voraussetzen: um Wahlmöglichkeiten zu eröffnen und um sich über Bildungsmerkmale von Altersgenossen distinguieren zu können.

Wie immer die Geschichte hätte laufen können, die tatsächliche Bildungsexpansion läßt sich nicht nur in den hohen Übergangsquoten zu Gymnasien und Realschulen fassen, sondern – vielleicht noch wichtiger – in der steigenden Verweildauer über die Pflichtschulzeit hinaus auf dem Gymnasium, das ja nie „nur“ Abiturienten ausgebildet hat. Vergleicht man die Gymnasialquote der 18jährigen mit derjenigen der 13jährigen, dann sieht man, daß nicht nur beide Quoten dramatisch steigen, sondern daß auch der Quotient aus beiden Quoten sinkt, also die Anteile der Quartaner, die bis zur Prima „durchhalten“, wachsen. Es sind die 18jährigen Schüler und Schülerinnen auf Gymnasien (und Gesamtschulen), die wir – in statistischer, aber auch demographischer Hinsicht – als die wichtigste Rekrutierungsbasis für die Bildungseliten ansehen dürfen, für die Akademiker, deren Bildungsbiographie über Abitur (oder Fachhochschulreife) und Studium verläuft. Diese Rekrutierungsbasis war um 1900 mit 2% eines männlichen Jahrgangs extrem schmal; 50 Jahre später lauten die Werte 6% für die Männer, 3% für die Frauen; zum Ende des 20. Jahrhunderts erreichen 24% der Männer und 29% der Frauen diese Ausgangsposition für ihre weitere, berufsbezogene Ausbildung.

Die referierten Zahlen verdeutlichen das Ausmaß der Bildungsexpansion für einen strategischen Punkt biographischer Sequenzen, den Zugang zur Bildungselite, und es war schon immer von Interesse zu erfahren, wer diesen Zugang gefunden hat, wer nicht. Bevor wir diese Frage aufnehmen, betrachten wir die Bildungseliten noch einmal schichtenübergreifend, jetzt als Studierende (oder Studienanfänger) auf den Hochschulen (Tab. 2). Erwartungsgemäß folgen die Werte für den relativen Hochschulbesuch dem gleichen expansiven Muster, das schon bei den 18jährigen Gymnasiasten zu beobachten war. An den Wissenschaftlichen Hochschulen ist die Studierendenquote der Männer von 1% (1900) über 4% (1950) auf 26% (1995) gestiegen, bei den Studienan-

fängern von 4% (1930) über 7% (1950) auf 23% (1995). Die Frauen haben stark aufgeholt, aber – im Unterschied zu den 18jährigen Gymnasiasten – die Männer nicht überholt, sondern gerade eingeholt bei den Studienanfängern. An den Fachhochschulen findet sich gleichfalls der expansive Trend; zugleich dominieren hier die männlichen Studierquoten, die immerhin mit 13% heutzutage etwa halb so groß sind wie an den Wissenschaftlichen Hochschulen.

Die Bildungsexpansion im tertiären Bereich wird durchsichtiger, wenn man im Sinne funktionaler Differenzierung die einzelnen Fächergruppen an den Hochschulen betrachtet, also auch unterschiedliche akademische Teilarbeitsmärkte in den Blick bekommt, und nach den Fächerpräferenzen beim Studium fragt (vgl. LUNDGREEN 1999, S. 127, 130f.). Der zentrale Befund liegt in dem säkularen Bedeutungsverlust der vier klassischen akademischen Karrieren. Im frühen 20. Jahrhundert wollten etwa 70% der Studierenden aller Hochschulen Theologen, Juristen, Mediziner oder Lehrer werden, also in den öffentlichen Dienst und die freien Berufe gehen. In den 1960er Jahren, vor der großen Expansion an den Hochschulen, waren es etwa 50%. Heutzutage sind dies noch etwa 20%, obwohl in der Zwischenzeit die Teilarbeitsmärkte für Juristen und Mediziner, ganz besonders aber für Lehrer gewaltig gewachsen sind (Tab. 3). Viel schneller sind eben die Studentenzahlen gewachsen; Bildungsexpansion im tertiären Bereich heißt in erster Linie Akademisierung für *neue* Berufsfelder, Verwissenschaftlichung *neuer* Arbeitsplätze, Professionalisierung *neuer* Berufsgruppen. Dabei zeigen sich auffallende Geschlechtsunterschiede. Die männlichen Fächerpräferenzen folgen dem säkularen Trend und sind zugleich breit gestreut über alle Fächergruppen; erst die Inklusion der Fachhochschulen treibt den Anteil für die Ingenieurwissenschaften in eine einsame Höhe. Die weiblichen Fächerpräferenzen liegen von Anfang an ganz entschieden bei der Medizin und den Lehrämtern; bei den Lehrämtern hat sich diese Orientierung, wenn auch in abgeschwächter Form, durchgehalten, so daß der Lehrerberuf heute eine überwiegend weibliche Karriere ist. In gleicher Weise gilt dies für die kulturwissenschaftlichen Magisterstudiengänge und deren (unscharf abgegrenzte) Berufsfelder. Bei den Ingenieurwissenschaften finden wir demgegenüber nach wie vor die traditionelle Abstinenz des weiblichen Geschlechts, nicht dagegen, wie immer wieder behauptet wird, bei den Naturwissenschaften. In der Summe gilt, daß heute nur noch 15% aller männlichen Studierenden in die vier klassischen Karrieren streben, aber immer noch 30% der weiblichen.

Wenn für die Mehrheit der Studierenden beim erreichten Stand der Bildungsexpansion die berufliche Zukunft nicht mehr im öffentlichen Dienst und bei den freien Berufen liegt, dann dürfte, um hier nur diesen Effekt zu bedenken, die Zyklicität des Hochschulbesuchs sich abschwächen oder gar verschwinden. Seit den Forschungen von H. TITZE kann als gesichert gelten, daß die Zeitreihen zur jährlichen Zahl der Studierenden, über lange Zeiträume betrachtet, ein zyklisches Entwicklungsmuster aufweisen, weil sie vor allem bestimmt sind durch den Ersatznachfragezyklus, also die Altersstruktur der jeweiligen Stelleninhaber (vgl. TITZE 1990; MÜLLER-BENEDICT 1991). Im Bewußtsein der Zeitgenossen spiegelt sich dieser Umstand als Wechsel von „Überfüllung“ und „Mangel“ wider und löst schichtenspezifisch differentielle Abschreckungs- oder Sogeffekte aus. In Zusammenhängen dieser Art wurzelt die Rede von der Eigendynamik oder relativen Autonomie des Hochschulsystems.

Tabelle 3: Studierende an den Wissenschaftlichen und Fachhochschulen der Bundesrepublik Deutschland, 1991, nach Fächerpräferenzen und Frauenanteil

Fächergruppen	Fächerpräferenz (in %)		Frauenanteil (in %)
	m	w	
Theologie	2	2	46
Jura	5	6	42
Medizin	5	7	44
Lehrämter	4	14	66
Kulturwissenschaften (ohne Lehrämter)	10	24	63
Naturwissenschaften (ohne Lehrämter)	17	11	32
Wirtschafts- und Sozialwis- senschaften (ohne Lehrämter)	14	9	33
Ingenieurwissenschaften	30	7	13
Sonstige			
Insgesamt	100	100	39

Quelle: Eigene Zusammenstellung nach: LUNDGREEN 1999, S. 127, 130f.

Die determinierende Kraft der „Ersatznachfrage“ nimmt indessen, so möchte ich argumentieren, langfristig ab, vor allem in den letzten Jahrzehnten. Warum? Ich sehe zwei Ursachen: Erstens setzt „Ersatznachfrage“ im strengen Sinn einen Stellenplan mit einer jeweils finiten, wenn auch vergrößerbaren Zahl von „Stellen“ voraus. Zweitens gilt für diese Stellen eine *enge* Koppelung von Bildungspatent und Berufszugang. Diese Bedingungen sind gültig für den öffentlichen Dienst und in abgewandelter Weise für die freien Berufe. Wer von den jährlichen Hochschulabsolventen hier nicht unterkommt, „muß“ in den privaten Sektor des Beschäftigungssystems gehen. Hier konkurrieren, vereinfacht ausgedrückt, akademische und nichtakademische Berufsanfänger in einem Verdrängungswettbewerb. Für den Arbeitgeber handelt es sich um ein Nullsummenspiel, bei dem es nicht „zuviel“ oder „zuwenig“ Akademiker/Nichtakademiker gibt, weil die Koppelung zwischen Bildung und Beruf nur *lose* ist, während die Stellenzahl von der betriebswirtschaftlichen Konjunktur abhängt. Wenn heute etwa 80% aller Studierenden außerhalb der traditionellen akademischen Karrieren studieren, dann bereiten sie sich auf diese offene berufliche Zukunft vor und rechnen sich einen Startvorteil aus gegenüber den nicht-akademischen Konkurrenten. Sofern diese Startvorteile sich kollektiv bewahrheiten, ließe sich von einer zunehmenden bildungshierarchischen Prägung des privaten Beschäftigungssystems sprechen. Die viel beredete Akademisierung in neuen Berufsfeldern jenseits der klassischen Karrieren ist in statistischer Hinsicht das Resultat des jährlichen Verteilungskampfes zwischen unterschiedlich ausgebildeten Berufsanfängern. Die Interpretation dieses Vorgangs reicht von den stets bemühten „gestiegenen Anforderungen“ der Wirtschaft bis zu dem kritischen Blick auf die Abwertung akademischer Qualifikationen („downgrading of skills“, „upgrading of jobs“).⁴

4 Daß Akademisierung mit der „Verdrängungsmetapher“, als „bloße Reaktion auf die Verfügbarkeit größerer Zahlen höherqualifizierter Schulabsolventen“, realitätsgerecht beschrieben werde, erwägt W. MÜLLER 1998, S. 97f.

3.2 Chanceneffekte

Das Anwachsen der Studierendenquote eines Geburtsjahrgangs von 1–2% zu Beginn des Jahrhunderts über 5% zur Jahrhundertmitte auf nunmehr 30–35% macht die Rede von einer „Elite“, lange berechtigt, inzwischen im soziologischen Sinn obsolet, einmal ganz abgesehen von den heterogenen Arbeitsplätzen für Akademiker. Dessenungeachtet bleibt es von nicht nachlassendem Interesse, danach zu fragen, welche Chanceneffekte sich mit den gewaltigen Niveaueffekten der Bildungsexpansion im tertiären Bereich verknüpft haben, ob also die Chancenungleichheit, die beim Zugang zu einer kleinen Elite erwartungsgemäß besteht, sich verringert hat, wenn und weil die Bildungselite zu einer breiten Bildungsschicht geworden ist. Wer so fragt, stellt in der Regel den Zusammenhang zwischen Bildungsbeteiligung und *sozialer* Herkunft zur Debatte, zumal andere traditionelle Ungleichheiten, etwa die zwischen den Geschlechtern oder den Konfessionen, im Bildungsbereich weitgehend verschwunden sind, freilich auch neue, vor allem für ethnische Minderheiten, existieren.

Nach der sozialen Herkunft von Studenten zu fragen hat eine lange Tradition, wurde schon von der amtlichen Statistik des Kaiserreichs getan. Über keine andere Bildungsgruppe gibt es eine vergleichbare Datenfülle. Und doch ist die Aussagekraft dieser Daten nur von begrenzter Reichweite. Die Fragerichtung zielt auf die Rekrutierung der Bildungseliten aus den einzelnen (statistisch klassifizierbaren) sozialen Gruppen. Wir erfahren etwas über die soziale Zusammensetzung dieser Elite, genauer gesagt, über das Sozialprofil von Bildungsinstitutionen im Spiegel ihrer Nutzer, können Universitäten mit Technischen Hochschulen oder Wissenschaftliche Hochschulen mit Fachhochschulen vergleichen, und auch die Frage, ob sich die soziale Zusammensetzung der Bildungseliten im Verlauf der Zeit geändert hat, kann mit diesen Daten beantwortet werden. Spätestens an dieser Stelle muß man aber der Versuchung widerstehen, Rückschlüsse auf Bildungschancen und deren zeitliche Veränderungen zu ziehen, weil man mit dieser Fragerichtung die Bezugsgröße wechselt, die sozialen Gruppen zum Ausgangspunkt wählt und wissen will, wie es um die Bildungsbeteiligung von Söhnen und Töchtern aus diesen Gruppen bestellt ist. Die Beantwortung dieser Frage ist sehr viel schwieriger, solange man nicht auf spezifische Methoden der Datenerhebung zurückgreift. Darüber wird zu berichten sein. Will man, abschließend gesagt, den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Hochschulbesuch, der von so herausgehobenem Interesse ist, in historischer Langzeitperspektive untersuchen, so muß man jedenfalls zwei, ja besser drei Fragen scharf voneinander unterscheiden: 1. die soziale Zusammensetzung der Bildungseliten (Rekrutierungsquoten); 2. die Bildungschancen der Kinder aus unterschiedlichen Sozialgruppen (Abstromquoten); 3. das Ausmaß an Verteilungsungleichheit, das sich aus 2. ergibt.

Grundlegende Befunde zur *sozialen Zusammensetzung der Bildungseliten* sind in den Tabellen 4 und 5 zusammengefaßt. Eine erste Feststellung, die man gar nicht oft genug wiederholen kann, liegt darin, daß die Bildungseliten sich zu jedem Betrachtungszeitpunkt als sozial außerordentlich offen zeigen: Die Mehrheit rekrutiert sich stets aus den Mittelschichten, also aus Aufsteigern; der Anteil der Studierenden, der auf Selbstrekrutierung aus akademischen Fa-

Tabelle 4: Soziale Zusammensetzung der Bildungseliten im Deutschen Reich und in der Bundesrepublik Deutschland, 1911–1979: I

Soziale Gruppen	Studierende an wissenschaftlichen Hochschulen (in %)					
	1911	1931	1966	1979	1979	
					m	w
höhere Beamte	15	14	18	15	14	17
freie akademische Berufe	6	6	11	8	8	9
Offiziere	1	2	2	1	1	1
Großlandwirte	2	1				
Unternehmer, leitende Angestellte	15	12	7	12	13	11
Kleingewerbetreibende	19	15	12	10	10	10
Kleinlandwirte	9	5	3	3	3	3
mittlere und untere Beamte	25	31	11	8	8	8
Angestellte	3	6	26	29	29	29
(davon Akademiker)			(8)	(16)	(16)	(18)
Arbeiter	3	2	6	14	16	11
Sonstige	2	6	5	2	2	3
Insgesamt	100	100	100	100	100	100
N (erfaßte Studierende)	39984	125072	259457	17034	11024	6010
Studierende insgesamt	72768	138010	320800	784200	489100	295100
Frauenanteil	3,6	16,0	29,0	37,6		

Quelle: 1911–1931: KAEHLBLE 1975, S. 124.
 1966: LUNDGREEN 1981, S. 153.
 1979: KATH 1980, S. 34f.
 Studierende insgesamt und Frauenanteil: TITZE 1987, S. 27ff., 41 ff.; Grund- und Strukturdaten

Tabelle 5: Soziale Zusammensetzung der Bildungseliten in der Bundesrepublik Deutschland, 1972–1987: II

Soziale Gruppen (Kategorien der Tabelle I, in grober Zuordnung zu den Kategorien der Tabelle II)	Soziale Gruppen	Studienanfänger an Hochschulen (in %)									
		Wissenschaftliche Hochschulen					Fachhochschulen				
		1972					1987				
		m	w	m	w		m	w	m	w	
freie Berufe Handels- und Gewerbe- treibende	Selbständige mit Hochschulabschluß ohne Hochschulabschluß	5,6 18,5	7,0 20,5	5,6 15,5	6,2 16,4		1,5 19,9	3,0 24,0	1,5 17,7	2,2 18,6	
	Beamte mit Abitur mit mittlerem Abschluß ohne mittleren Abschluß	11,5 4,4 6,7	15,0 4,7 5,4	14,5 4,3 4,0	16,6 4,3 3,5		4,2 3,8 7,2	8,2 4,2 5,9	5,9 4,3 5,5	8,6 5,4 5,4	
	Angestellte mit Abitur mit mittlerem Abschluß ohne mittleren Abschluß	8,2 10,4 17,7	10,2 11,1 15,0	13,4 14,3 16,2	15,0 13,3 14,4		4,4 9,7 20,8	6,5 11,8 18,5	7,1 12,8 21,4	9,2 14,1 19,0	
akademische und leitende Angestellte sonstige Angestellte Arbeiter	Arbeiter mit Lehrabschluß ohne Lehrabschluß	13,1 3,8	8,7 2,2	10,6 1,6	9,1 1,3		22,6 6,0	14,4 3,4	20,4 3,5	15,0 2,6	
	Insgesamt % N (in 1000) Frauenanteil %	100 69,7	100 46,6 40	100 87,8	100 67,9 44		100 28,1	100 8,0 22	100 48,1	100 23,2 33	

Quelle: KÖHLER 1992, S. 99.
Studierende insgesamt und Frauenanteil: Grund- und Strukturdaten.

milien (höhere Beamte, freie Berufe, auch leitende Angestellte) entfällt, beträgt „nur“ etwa 25–30%; Arbeitersöhne und -töchter bleiben allerdings lange eine verschwindend kleine Minderheit unter den Studierenden, kommen erst seit den 1970er Jahren auf über 10%. Wo die Zahlen zur Rekrutierung der Bildungseliten nach der Geschlechtszugehörigkeit differenziert werden können, zeigt sich, zweite Feststellung, eine leichte soziale Verschiebung nach oben zugunsten der Frauen. Mit anderen Worten, aus den bildungsfernen Schichten (Arbeiter, untere Beamte und Angestellte) finden weniger Töchter als Söhne den Zugang zur Hochschule. Drittens zeigen die Fachhochschulen, vergleicht man sie mit den Wissenschaftlichen Hochschulen, ein nach unten verschobenes Sozialprofil mit deutlich höheren Rekrutierungsanteilen aus den bildungsfernen Schichten.

So weit, so gut, möchte man sagen, aber was bedeutet dies alles für die differentiellen Bildungschancen? Wie irreführend voreilige Schlußfolgerungen aus Rekrutierungsquoten sein können, läßt sich leicht illustrieren (Tab. 5). Wenn der Arbeiteranteil unter den Studenten der Wissenschaftlichen Hochschulen im Jahre 1987 12,2% beträgt, an den Fachhochschulen dagegen 23,9%, so verdoppeln sich damit keineswegs die Bildungschancen für Arbeitersöhne, wenn sie die Fachhochschule besuchen. Vielmehr ist es so, daß die Bildungschancen an beiden Hochschultypen etwa gleich groß (bzw. klein) sind, was sofort deutlich wird, wenn man von den Prozentwerten auf die absoluten Zahlen zurückgeht und auf diese Weise die Größenunterschiede zwischen Wissenschaftlichen und Fachhochschulen berücksichtigt. Vollends in die Irre kann man sich begeben, wenn man Rekrutierungsquoten im zeitlichen Vergleich betrachtet. Hier ist lediglich eine Feststellung des Typs erlaubt, daß der Arbeiteranteil an den Studenten der Wissenschaftlichen Hochschulen von 16,9% (1972) auf 12,2% (1987) zurückgegangen ist. Was sich hinter diesem Rückgang verbirgt, bleibt (zunächst) im Dunkeln; selbst der Verweis auf die Sozialstruktur, auf den Rückgang der Arbeiterschaft an den Erwerbstätigen, hilft hier nicht weiter. Vielmehr ist in Rechnung zu stellen, daß der Arbeiteranteil an den Studenten zwar ursächlich aus der (gesuchten) Bildungsbeteiligung der Arbeitersöhne hervorgeht, aber im Ergebnis eine relationale Größe ist, die vollständig abhängig ist vom Bildungsverhalten der *anderen* Sozialgruppen. Je nachdem, welche Änderungen hier erfolgen, steigt oder fällt der Arbeiteranteil, obwohl die Bildungsbeteiligung konstant geblieben sein mag. Von Bildungschancen reden können setzt also voraus, Abstromquoten für Söhne und Töchter aus den sozialen Gruppen in die Bildungsinstitutionen, hier die Hochschule, zu spezifizieren. Dies zu tun ist empirisch alles andere als leicht, und man hat daher, solange es einschlägige Forschung gibt, immer auch eine Ersatzlösung gesucht.

Beginnen wir mit Abstromquoten, weil diese methodisch am ehesten befriedigende Antwort auf die Frage nach *Bildungschancen* geben. Sie schließen überdies direkt an die Ausführungen zur Bildungsexpansion an, weil sie die zentrale Meßziffer, den relativen Schul- oder Hochschulbesuch einer Alterskohorte, differenzieren nach sozialen Gruppen. Bildungschancen beim Zugang zur Hochschule werden also gemessen als relativer Hochschulbesuch der Studienanfänger (vgl. Tab. 2), jetzt aber nicht schichtenübergreifend, sondern separat für die einzelnen sozialen Gruppen. Derartige Abstromquoten lassen sich auf der Basis von Daten des Mikrozensus für die jüngste Zeit berechnen

(Tab. 6). Erwartungsgemäß zeigt sich eine klare Dreiteilung für die Wissenschaftlichen Hochschulen: Erstens eine sehr, sehr hohe Selbstrekrutierung (Berufsvererbung?) bei den Sozialgruppen mit hohem Bildungshintergrund der Eltern (60 bis 85% bei den Männern, 55 bis 75% bei den Frauen); zweitens Aufstiegsquoten mittlerer Größenordnung für eine beachtliche Minderheit der mittleren/unteren Beamten und Angestellten (15 bis 25% bei den Söhnen, 10 bis 20% bei den Töchtern); drittens sehr, sehr kleine Bildungschancen für den direkten Aufstieg aus der Arbeiterschaft in die Akademikerguppe (5 bis 6% für Männer, 2 bis 4% für Frauen). Interessanterweise sind, worauf schon hingewiesen wurde, die Bildungschancen für Studierende aus der Arbeiterschaft an den Fachhochschulen keineswegs besser an den Wissenschaftlichen Hochschulen. Dagegen zeigt sich, daß alle anderen Sozialgruppen in etwa gleichem Ausmaß Bildungschancen an den Fachhochschulen realisieren, jedenfalls bei den Männern, während bei den Frauen größere Differenzen zwischen den Sozialgruppen zu beobachten sind. Schließlich kann man etwas erstaunt konstatieren, daß die Bildungschancen an Wissenschaftlichen Hochschulen zwischen 1972 und 1987 vielfach gesunken sind bei einer insgesamt fast unveränderten Studienanfängerquote.

Wenn man die Mikrozensus-Daten für 1995 und 1997 analysiert, kommt man in der Tendenz zu den gleichen Unterschieden im Niveau schichtenspezifischer Bildungsbeteiligung (vgl. HANSEN/PFEIFFER 1998, S. 68). Allerdings sind die sozialen Kategorien in diesen Auswertungen zu grob, weil sie nur nach der „Stellung im Beruf“ differenzieren, nicht nach weiteren Merkmalen, vor allem dem Bildungshintergrund der Herkunftsgruppen. Wie steht es, so fragen wir daher, um die Bildungschancen der Sozialgruppen in früheren Zeiten, für den langen Zeitraum von 1900 bis 1970, der bisher noch nicht betrachtet wurde? Will man bei Abstromquoten bleiben, so muß man sich einen dafür geeigneten Datensatz erstellen. Zwei Wege zu diesem Ziel sind bisher in der Forschung beschritten worden. Auf dem ersten Weg verknüpft man überlieferte serielle Quellen (Einwohnerverzeichnisse, Schülerlisten u.ä.) zu einem kollektivbiographischen Datensatz, der repräsentativ ist für eine begrenzte Gesellschaft, z.B. einzelne Städte. Wo dies unternommen worden ist, hat sich – schon für das 19. Jahrhundert – jenes Muster einer klaren Dreiteilung sehr hoher, mittlerer und sehr kleiner Abstromquoten in den höheren Schulen gezeigt, von dem oben die Rede war (vgl. LUNDGREEN/KRAUL/DITT 1988, S. 118ff., 259ff.). Auf dem zweiten Weg benutzt man Daten des Mikrozensus und/oder analoger Erhebungen seitens der empirischen Sozialforschung, z.B. das „Sozio-ökonomische Panel“ und die „Allgemeine Bevölkerungsumfrage in den Sozialwissenschaften“. Da diese Daten auf der Befragung lebender Bürger unterschiedlichen Alters beruhen, kann man den Datensatz nach Alterskohorten aufbauen. Mit Hilfe solcher Daten lassen sich inzwischen die Bildungskarrieren der Geburtsjahrgänge 1910 bis 1969 als eine Sequenz von Übergängen zur jeweils nächsthöheren Bildungsstufe bis zum schließlich erreichten höchsten Bildungsergebnis rekonstruieren.

Vergleicht man, ganz auf der Linie der bisherigen Argumentation mit Abstromquoten, ältere und jüngere Geburtsjahrgänge, so zeigt sich, gemessen an den Bildungsübergängen oder -abschlüssen, eine deutliche Abnahme der schichtbezogenen Unterschiede beim Erreichen der mittleren Reife; weniger

Tabelle 6: Bildungschancen der Sozialgruppen in der Bundesrepublik Deutschland beim Hochschulbesuch, 1972 und 1987 (Schätzung)									
Soziale Gruppen	Studienanfängerquoten (in %)								
	Wissenschaftliche Hochschulen				Fachhochschulen				
	1972		1987		1987		1987		
	m	w	m	w	m	w	m	w	
1	2	3	4	5	6	7			
Selbständige mit Hochschulabschluß ohne Hochschulabschluß	81,7 17,4	70,0 13,1	85,7 17,0	77,4 14,3	12,7 10,8	9,6 5,7			
Beamte mit Abitur mit mittlerem Abschluß ohne mittleren Abschluß	84,9 25,9 27,4	75,0 18,8 15,1	70,5 22,8 17,0	64,1 18,6 12,1	15,9 12,6 13,0	11,6 8,1 6,5			
Angestellte mit Abitur mit mittlerem Abschluß ohne mittleren Abschluß	70,8 21,0 24,4	60,0 15,3 14,1	61,6 24,1 14,9	54,9 15,4 10,9	18,1 12,0 10,9	11,7 5,7 5,0			
Arbeiter mit Lehrabschluß ohne Lehrabschluß	5,8	2,5	5,2 6,4 2,3	3,8 4,7 1,6	5,6 6,8 2,7	2,2 2,7 1,1			
Insgesamt	16,7 61300	11,5 40000	17,1 82678	13,9 63669	9,5 45887	4,8 22175			
% N									
Quelle: 1972: Eigene Berechnung nach: STATISTISCHES JAHRBUCH (Altersjahrgänge); KÖHLER 1992, S. 75 (Sozialstruktur der 17- und 18jährigen Bevölkerung); GRUND- UND STRUKTURDATEN (Studienanfänger); KÖHLER 1992, S. 99 (Sozialstruktur der Studienanfänger) 1987: KÖHLER 1992, S. 111, 114. Studierende insgesamt und relativer Hochschulbesuch: GRUND- UND STRUKTURDATEN; STATISTISCHES JAHRBUCH.									

Quelle: 1972: Eigene Berechnung nach: STATISTISCHES JAHRBUCH (Altersjahrgänge); KÖHLER 1992, S. 75 (Sozialstruktur der 17- und 18jährigen Bevölkerung); GRUND- UND STRUKTURDATEN (Studienanfänger); KÖHLER 1992, S. 99 (Sozialstruktur der Studienanfänger) 1987: KÖHLER 1992, S. 111, 114. Studierende insgesamt und relativer Hochschulbesuch: GRUND- UND STRUKTURDATEN; STATISTISCHES JAHRBUCH.

klar fällt diese Tendenz bei den Abiturienten und den Hochschulabsolventen aus (vgl. MÜLLER/HAUN 1994, S. 15f.). Von der neueren Forschung werden derartige Prozentwert-Vergleiche allerdings eher selten angestellt. Das hat seinen Grund in einer methodischen Kritik an der Aussagekraft von Prozentwert-Differenzen für Chancenungleichheit im zeitlichen Vergleich. Eine vielfach gewählte Alternative besteht darin, die *relativen* Chancen der einzelnen Sozialgruppen zum Gegenstand der Analyse zu machen. Dazu braucht man eine Bezugsgruppe, und man wählt üblicherweise die „oberste“, die mit den besten Chancen. Die relativen Bildungschancen der anderen Sozialgruppen sind im Vergleich dazu kleiner; und man kann diesen Abstand als Faktor messen. Die typische Aussage lautet dann: Im Vergleich zur Bezugsgruppe, also etwa den Akademikerkindern, sind die Chancen einer bildungsfernen Sozialgruppe, etwa der Arbeiterkinder, den gleichen (für die Analyse ausgewählten) Bildungsübergang bzw. -abschluß zu erreichen, um 1950, sagen wir, 20mal geringer, um 1990 noch 15mal. Empirisch bestimmt man diese *relativen* Bildungschancen über die Berechnung der sogenannten Kreuzproduktverhältnisse (odds ratios).⁵ Im Prinzip ließen sich mit diesem aufwendigen Verfahren viele einzelne Kreuzproduktverhältnisse berechnen, und man könnte die Werte über die Zeit vergleichen. Die Forschung ist indessen einen anderen Weg gegangen, den der multivariaten Analyse mit Hilfe logistischer Regression.⁶ Auf diese Weise er-

5 Das Kreuzproduktverhältnis (odds ratio) wird auf der Grundlage der Häufigkeiten (in absoluten Zahlen), nicht der Prozentwerte, gebildet, wie das folgende Beispiel verdeutlichen soll. Wir vergleichen die Bildungschancen von Beamtenkindern (im Alter von 13 und 14 Jahren) mit denjenigen von Arbeiterkindern im gleichen Alter. Für das Jahr 1989 weist die Statistik 122600 Beamtenkinder aus, von denen 57,4% (= 70300) das Gymnasium besuchen; der Rest (= 52300) geht auf andere Schulen. Dergleichen gilt für die 450100 Arbeiterkinder: 10,8% (= 48.600) besuchen das Gymnasium, der Rest (= 401500) nicht (vgl. KÖHLER 1992, S. 40). Im Schema einer Vierfelder-Tabelle lassen sich die statistischen Befunde folgendermaßen ordnen:

	Gymnasium	Rest
Beamtenkinder	70300	52300
Arbeiterkinder	48600	401500

Das Kreuzproduktverhältnis ist nun nichts anderes als der Quotient aus den Produkten der in den Diagonalen stehenden Werte, also $(70,3 \times 401,5) : (52,3 \times 48,6) = 11,1$. In Worten: Zwischen der Wahrscheinlichkeit, daß ein Beamtenkind ein Gymnasium besucht, und der Wahrscheinlichkeit, daß ein Arbeiterkind dies tut, besteht ein Größenunterschied in Höhe des Faktors 11,1; die Chance ist 11,1mal größer bzw. geringer, je nachdem, von welcher Bezugsgruppe ich rede (vgl. BLOCK/KLEMM 1997, S. 119f.) Das Kreuzproduktverhältnis ist verallgemeinert ein Koeffizient, dessen Wert nach oben offen ist, während er im günstigsten Fall, bei Chancengleichheit, den Wert 1 annimmt.

6 Hierbei werden komplexe Modelle gebildet, mit mehreren unabhängigen Variablen (soziale Herkunft, Bildung der Eltern, Geschlechtszugehörigkeit, Kohortenzugehörigkeit), und es geht darum, die Wirkung dieser Variablen (Haupteffekte), aber auch deren gegenseitige Abhängigkeit (Interaktionseffekte) in ihrer Wirkung auf die zu erklärende Variable, hier die verschiedenen Bildungsübergänge und -abschlüsse, zu spezifizieren. Die „odds“, also die Kreuzproduktverhältnisse für die relativen Chancen aller anderen Gruppen im Verhältnis zur Bezugsgruppe, tauchen in diesen Analysen auf als die „Logits“, die logarithmierten Werte der odds; Logits entsprechen den Effektparametern in der logistischen Regression (vgl. MÜLLER/HAUN 1994, S. 16f.).

reicht man, daß die Flut der anfallenden Daten – nach Variablen geordnet – stärker zusammengefaßt wird.

Welche Ergebnisse sind mit diesen avancierten Methoden erzielt worden? Haben sich die relativen Bildungschancen der traditionell benachteiligten sozialen Schichten im 20. Jahrhundert verbessert? Der Blick in die einschlägige Forschung, die sich im Kern auf die gleichen Daten stützt, findet weniger Übereinstimmung, als vielleicht erwartet. Hier die wichtigsten Beispiele: K. U. MAYER und H.-P. BLOSSFELD (1990, S. 304) resümieren für die Geburtsjahrgänge 1929/31, 1939/41 und 1949/51: „Die Bildungsexpansion hat nicht dazu geführt, daß herkunftsbedingte Einflüsse auf die Höhe der erreichten Abschlüsse im allgemeinbildenden Schulsystem wesentlich geringer geworden wären.“ „Entgegen weitverbreiteten Erwartungen führte die Bildungsexpansion der sechziger Jahre nicht zu einem geringeren, sondern zu einem stärkeren Einfluß des Elternhauses: Die Chancenungleichheit im Zugang zur Bildung nach sozialer Herkunft nimmt zu.“ (Ebd., S. 310) BLOSSFELD (1993) findet für die Geburtsjahrgänge 1916 bis 1965, daß der Einfluß der sozialen Herkunft auf die einzelnen Bildungsübergänge unterschiedlich groß ist, am stärksten für die biographisch frühen, schwächer für die späteren, und ferner, daß diese Einflüsse über die Kohorten hinweg stabil bleiben. W. MÜLLER und D. HAUN (1994) konstatieren abnehmende Bildungsungleichheit für die Geburtsjahrgänge 1910 bis 1969. Dies gilt für die Bildungsübergänge, hier mit dem gleichen Befund wie bei BLOSSFELD, daß die einzelnen Übergänge um so weniger von der sozialen Herkunft abhängen, je fortgeschrittener eine Person in ihrer Bildungskarriere ist. Abnehmende Ungleichheit wird ebenso für die erreichten Bildungsabschlüsse festgestellt. U. HENZ und I. MAAS (1995, S. 615, vgl. S. 628) referieren vergleichbare Ergebnisse für die Geburtsjahrgänge 1919/21 bis 1959/61, allerdings mit der Modifikation, „daß der Rückgang der Herkunftseinflüsse nicht völlig gleichmäßig über die Kohorten stattgefunden hat“.

Die multivariate Analyse von Bildungsungleichheit mit Hilfe von logistischer Regression über die Zeit erlaubt zwar, Niveaueffekte von Chanceneffekten – unter Bedingungen expansiver Bildungsbeteiligung – zu trennen. Die Ergebnisse sind aber nur in reichlich komplizierter Ausdrucksweise zu referieren, wenn man sie auf disaggregierter Ebene, für die einzelnen Sozial- und Bildungsgruppen, spezifizieren möchte. Wenn man dagegen „nur“ an der Bildungsungleichheit interessiert ist und die Niveaueffekte ausblendet, dann kann man wieder auf bewährte Methoden der Tabellenanalyse zurückgreifen. Gemeint ist das Arbeiten mit Assoziationsindizes, ein Weg, der vielfach auch als „Ersatzlösung“ beschritten wird, wenn man keine Abstromquoten berechnen kann. Assoziationsindizes geben an, wie stark die konditionalen Prozentverteilungen von der Randverteilung abweichen und damit Über- bzw. Unterrepräsentanz anzeigen. Was ist damit gemeint? Tabelle 7 verdeutlicht am Beispiel die Logik der Argumentation und zeigt zugleich, daß Assoziationsindizes auf zweifache Weise gewonnen werden können. Geht man von den Bildungschancen (Abstromquoten) aus in Anknüpfung an Tabelle 6, dann gibt die Randverteilung den schichtenübergreifenden Hochschulbesuch der männlichen (17,1%) und weiblichen (13,9%) Studienanfänger des Jahres 1987 an. Die (konditionalen) Prozentwerte für den herkunftsabhängigen relativen Hochschulbesuch liegen über oder unter den Durchschnittswerten; bildet man die

Tabelle 7: Deutsche Studienanfänger an Hochschulen (ohne Fachhochschulen), 1987/88, nach sozialer Herkunft und Geschlecht

Soziale Gruppen	Sozialstruktur der 20jährigen		Rekrutierung (Sozialprofil der Hochschulen)				Bildungschancen (relativer Hochschulbesuch)			
	m	w	m		w		m		w	
	%	%	%	i	%	i	%	i	%	i
Selbständige mit Hochschulabschluß ohne Hochschulabschluß	1,1 15,1	1,1 15,9	5,6 15,5	5,1 1,0	6,2 16,4	5,6 1,0	85,7 17,0	5,0 1,0	77,4 14,3	5,6 1,0
Beamte mit Abitur mit mittlerem Abschluß ohne mittleren Abschluß	3,5 3,2 4,0	3,6 3,2 4,0	14,5 4,3 4,0	4,1 1,3 1,0	16,6 4,3 3,5	4,6 1,3 0,9	70,5 22,8 17,0	4,1 1,3 1,0	64,1 18,6 12,1	4,6 1,3 0,9
Angestellte mit Abitur mit mittlerem Abschluß ohne mittleren Abschluß	3,7 10,1 18,5	3,8 12,0 18,3	13,4 14,3 16,2	3,6 1,4 0,9	15,0 13,3 14,4	4,0 1,1 0,8	61,6 24,1 14,9	3,6 1,4 0,9	54,9 15,4 10,9	4,0 1,1 0,8
Arbeiter mit Lehrabschluß ohne Lehrabschluß	28,2 12,1	26,6 11,6	10,6 1,6	0,4 0,1	9,1 1,3	0,3 0,1	6,4 2,3	0,4 0,1	4,7 1,6	0,3 0,1
Insgesamt	100 484900	100 458900	100 82678		100 63669		17,1 82678		13,9 63669	

i = Rekrutierungs- bzw. Chancenindex der Verteilungsgleichheit
 Rekrutierungsindex: Bezug zur Sozialstruktur der Alterskohorte
 Chancenindex: Bezug zum relativen Hochschulbesuch der Alterskohorte
 Quelle: KÖHLER 1992, S. 96, 111.

Quotienten, erhält man die Assoziationsindizes. Für die Interpretation gilt: Werte über 1,0 indizieren Überrepräsentanz, z.B. das Fünffache, Werte unter 1,0 stehen für Unterrepräsentanz. Geht man von den Rekrutierungsquoten aus, also in Anknüpfung an Tabelle 5 von der sozialen Zusammensetzung der Bildungseliten, dann ist die Sozialstruktur der entsprechenden Altersgruppe die Bezugsgröße. Aus dieser Grundgesamtheit stammen die Studienanfänger; und wieder zeigt sich Über- bzw. Unterrepräsentanz, wenn man die entsprechenden Quotienten, die Assoziationsindizes bildet.

Assoziationsindizes sagen etwas aus über Bildungsungleichheit *innerhalb* der jeweils betrachteten Bildungsgruppe, hier der Studienanfänger; sie vernachlässigen Niveaueffekte, ermöglichen dafür aber den zeitlichen Vergleich, und der ist von Interesse, weil immer wieder gefragt wird, ob das Ausmaß an Bildungsungleichheit kleiner geworden ist. Angesichts der Tatsache, daß es vielfach schwierig, wenn nicht unmöglich ist, für weiter zurückliegende Zeitpunkte Abstromquoten (als Ausdruck von Bildungschancen) zu berechnen, besteht die „Ersatzlösung“ nun darin, die leichter verfügbaren Rekrutierungsquoten zu nehmen und zur Sozialstruktur (der Altersgruppe bzw. der Erwerbstätigen) in Beziehung zu setzen, also Assoziationsindizes zu bilden, die rechnerisch, wie gezeigt, identisch ausfallen, gleichgültig, ob aus Abstrom- oder Rekrutierungsquoten gewonnen. Assoziationsindizes zu bilden und in einer kleinen Zeitreihe zu organisieren hat Tradition in der einschlägigen Forschung (vgl. KAEUBLE 1975). Wir folgen dieser Linie mit Tabelle 8. Der zeitliche Vergleich enthüllt – dort wo er angestellt werden kann – eine Abnahme der Bildungsungleichheit. Hohe Überrepräsentanz fällt im Verlauf der Zeit gemäßiger aus: bei den mittleren Beamten, bei den Akademikern, aber auch bei den Frauen aus bildungsfreudigen Sozialgruppen. Unterrepräsentanz wird langsam abgebaut, bei den mittleren und unteren Angestellten sehr viel deutlicher als bei den Arbeitern. Zentrale Größenunterschiede, nach dem Muster einer Dreiteilung, bleiben aber auch heute noch bestehen. Wäre etwas anderes zu erwarten gewesen?

4. Angebot und Nachfrage

„Verschulung“ war der Leitbegriff für die Einleitung zu dieser Abhandlung, und wir haben diesen säkularen Prozeß zunächst für die Angebotsseite betrachtet, den institutionellen Wandel durch Differenzierung, sodann für die Nachfrageseite, die expansive Nutzung dieser Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten. In welchen Beziehungen, so soll abschließend gefragt werden, stehen die beschriebenen Entwicklungen zueinander? Welche Dynamik resultiert aus dem Zusammenspiel von relativer Autonomie und wechselseitiger Abhängigkeit?

Für die Angebotsseite empfiehlt es sich, drei Teilprozesse zu unterscheiden: Akademisierung, Professionalisierung, Verwissenschaftlichung. Bedenkt man die Differenzierungsgeschichte des Bildungssystems, so spielen die Relationen zwischen den Teilen des Systems eine wichtige Rolle. Es ist insbesondere die hierarchische Konstruktion, die eine Sogwirkung entfaltet und damit Angleichung nach „oben“, an die Referenzgröße, auslöst. Diese *institutionelle Akademisierung* entspricht dem Kollektivinteresse der jeweils „benachteiligten“ Leh-

rer und Absolventen ebenso wie die Schaffung neuer Bildungsinstitutionen auf „unterer“ Ebene. Die professionalistische Ideologie dazu liegt in der Botschaft vom gestiegenen Bedarf an akademischen Qualifikationen für die Dienstleistungsgesellschaft. Bedenkt man die Rolle von Bildungspatenten für die exklusive Marktposition alter, sehr erfolgreicher Professionen (Ärzte, Rechtsanwälte), so wird die Hoffnung verständlich, mit der neue Berufsgruppen kollektiv ihr „professional project“, ihren Aufstieg zu Professionen, an akademische Qualifikationen binden. Akademisierung geht also einher mit (dem Versuch zur) *Professionalisierung*; ihr Erfolg entscheidet sich freilich erst im Beschäftigungssystem, dann nämlich, wenn es gelingt, eine enge Koppelung zwischen Bildungspatent und Berufszugang zu erreichen. Professionalistische Ideologie zielt darauf, Akzeptanz für diese enge Koppelung zu finden. Schließlich *Verwissenschaftlichung*: Sie folgt, bezogen auf das Wissenschaftssystem, der Logik des hier herrschenden Forschungsimperativs – die Entstehung und Ausdifferenzierung immer neuer Disziplinen; die Rekombination disziplinärer Zugänge für immer neue Forschungsgegenstände. Bezogen auf die Umwelt, wirkt Verwissenschaftlichung als Rationalisierung, als Delegitimierung traditioneller Handlungsorientierungen zugunsten von Expertenkulturen. Spätestens hier konvergieren die Interessen, die man mit Akademisierung, Professionalisierung und Verwissenschaftlichung verbinden kann, und setzen gemeinsam auf Expansion.

Und das Pendant auf der Nachfrageseite? Die expansive Bildungsbeteiligung läßt sich deuten als Universalisierung von Überzeugungen, die lange Zeit nur von Minderheiten geteilt wurden: Daß der Erwerb von Bildungspatenten der Königsweg für beruflichen und sozialen Aufstieg ist; daß die allokativen und selektiven Leistungen von Bildungsmerkmalen überlegen sind im Vergleich zu vorstellbaren Alternativen; daß soziale Ungleichheit als Resultat von Verteilungsprozessen sich konkurrenzlos legitimieren läßt durch Verweis auf Bildungschancen. Je mehr Angehörige eines Geburtsjahrgangs ihre Lebensperspektive an diesen Überzeugungen orientieren, um so größer wird, vereinfacht gesagt, die Akademikerquote; und da Akademikerkinder die stärksten Nutzer der jeweils gegebenen Bildungsmöglichkeiten sind, verstärken sich diese Prozesse von Generation zu Generation. Eine alternative Zukunft ist nicht zu erkennen, gleichgültig, wie es um die zukünftigen Beschäftigungschancen der Abgänger aus dem Bildungssystem bestellt sein mag.

Literatur

- ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek 1994.
- BELLENBERG, G./KLEMM, K.: Von der Einschulung bis zum Abitur. Zur Rekonstruktion von Schullaufbahnen in Nordrhein-Westfalen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998), S. 577–596.
- BLOCK, R./KLEMM, K.: Lohnt sich Schule? Aufwand und Nutzen: eine Bilanz. Reinbek 1997.
- BLOSSFELD, H.-P.: Changes in Educational Opportunities in the Federal Republic of Germany. A Longitudinal Study of Cohorts Born Between 1906 and 1965. In: Y. SHAVIT/H.-P. BLOSSFELD: Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder/San Francisco/Oxford (Westview Press) 1993, S. 51–74.
- CALVERT, M.A.: The Mechanical Engineer in America, 1830–1910. Professional Cultures in Conflict. Baltimore (The Johns Hopkins University Press) 1967.

- CLARK, B.R.: Academic Differentiation in National Systems of Higher Education. In: *Comparative Education Review* 22 (1978), S. 242–258.
- DAHRENDORF, R.: *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg 1965.
- FÜHR, C.: *Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme*. Neuwied 1997.
- HANSEN, R./PFEIFFER, H.: Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In: *Jahrbuch der Schulentwicklung* 10 (1998), S. 51–86.
- HENZ, U./MAAS, I.: Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? In: *KZSS* 47 (1995), S. 605–633.
- KAEUBLE, H.: Chancenungleichheit akademische Ausbildung in Deutschland 1910–1960. In: *Geschichte und Gesellschaft* 1 (1975), S. 121–149.
- KATH, G.: *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der 9. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks im Sommersemester 1979*. Frankfurt a. M. 1980.
- KÖHLER, H.: *Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952 bis 1975. Ein Indikator für die Entwicklung des Bildungswesens (= Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 13)*. Berlin 1978.
- KÖHLER, H.: *Neue Entwicklungen des relativen Schul- und Hochschulbesuchs. Eine Analyse der Daten für 1975 bis 1987 (= Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 37)*. Berlin 1990.
- KÖHLER, H.: *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen*. Berlin 1992.
- KÖLLER, O./BAUMERT, J./SCHNABEL, K.U.: Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2 (1999), S. 385–422.
- LUNDGREEN, P.: *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil II: 1918–1980*. Göttingen 1981.
- LUNDGREEN, P.: Die Ausbildung von Ingenieuren an Fachschulen und Hochschulen in Deutschland, 1770–1990. In: P. LUNDGREEN/A. GRELON (Hrsg.): *Ingenieure in Deutschland, 1770–1990*. Frankfurt a.M./New York 1994, S. 13–78.
- LUNDGREEN, P.: Die Feminisierung des Lehrerberufs: Segregierung der Geschlechter oder weibliche Präferenz? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999), S. 121–135.
- LUNDGREEN, P./KRAUL, M./DITT, K.: *Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts*. Göttingen 1988.
- MAUTHE, A./RÖSNER, E.: Schulstruktur und Durchlässigkeit. Quantitative Entwicklungen im allgemeinbildenden weiterführenden Schulwesen und Mobilität zwischen den Bildungsgängen. In: *Jahrbuch der Schulentwicklung* 10 (1998), S. 87–125.
- MAYER, K.U./BLOSSFELD, H.-P.: Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In: P.A. BERGER/S. HRADIL (Hrsg.): *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile (= Soziale Welt, Sonderband 7)*. Göttingen 1990, S. 297–318.
- MÜLLER, D. K./ZYMEK, B.: *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945 (= Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Band II/1)*. Göttingen 1987.
- MÜLLER, W./HAUN, D.: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: *KZSS* 46 (1994), S. 1–42.
- MÜLLER, W.: Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: J. FRIEDRICHS/M.R. LEPSIUS/K.U. MAYER (Hrsg.): *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie*. Opladen/Wiesbaden 1998, S. 81–112.
- MÜLLER-BENEDICT, V.: *Akademikerprognosen und die Dynamik des Hochschulsystems. Eine statistisch-historische Untersuchung*. Frankfurt a.M./New York 1991.
- PICHT, G.: *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten/Freiburg 1964.
- STATISTISCHES JAHRBUCH FÜR DIE BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND.
- TILLMANN, K.-J.: *Zwischen Euphorie und Stagnation. Erfahrungen mit der Bildungsreform*. Hamburg 1987.
- TITZE, H.: *Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820–1944 (= Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Band I/1)*. Göttingen 1987.
- TITZE, H.: *Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren*. Göttingen 1990.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Peter Lundgren, Universität Bielefeld, Postfach 100131, 33501 Bielefeld